社会研究的理论与方法论基础

Ernesto Mascarell Perez
独立研究员
mascarell1960@hotmail.com

摘要

社会科学研究面临一个悖论：用于测量孤立变量的方法论工具日益精炼，却未能增进对其所研究系统整体动态的理解。这种局限性源于一种主流范式，该范式融合了形而上学客观主义、波普尔逻辑主义、方法论个体主义和碎片化还原论。针对此，本文提出一个面向复杂系统的整体研究模型，基于生态学视角，整合了复杂系统理论、行为生态心理学与利益相关方分析。该模型建立在四大支柱之上：(a) **意向性作**为生命系统的普遍属性，及其指涉、验证与效价功能；(b) **多**层次的本体论，涵盖主体与功能组件；(c) **利益相关方及其角色**变化的动态分析；(d) **将社会文化系**统定性为复杂且动态的系统。方法论上，将八个主动问题（谁、什么、如何、为何、多少、何时、何地）与涵盖微观、中观和宏观尺度的多层次分析协议相结合。模型的有效性基于内在标准：系统内部的一致性及其满足人类普遍需求（个人、社会与自然）的能力。本文以教育系统为例说明其应用，并讨论其对研究、政策评估与社会变革的启示。

关键词： 生态研究；复杂系统；意向性；利益相关方；人类需求；比较研**究**

---

1. 引言：范式变革的必要性

社会科学与教育研究陷入一个悖论：测量孤立变量的方法论工具越精细，对其所研究系统整体动态的理解反而越不足。这一矛盾根植于一种主流范式，正如 Mascarell（2024a）**所指出的，它将形而上学客**观主义、波普尔逻辑主义、方法论个体主义与人为碎片化现实的还原论结合在一起。其结果是，科学能够描述线性的因果统计相关，却无法解释教育与社会过程的复杂性、意向性与情境性。

尽管利益相关方分析在项目评估和企业管理中广泛应用，但一直缺乏系统的方法论发展，以全面识别这些主体及其随时间变化的角色（McGinn & Welsh, 2001）。**基于**单一因素或简单多因素方法的主流范式倾向于去情境化地理解现象，并提供表面化且带有种族中心主义的解释，无法促进对现象的真正理解（Mascarell, 2018）。

面对这一现状，我们提出一个基于生态学视角的多层次复杂系统整体研究模型，整合了复杂系统理论、行为生态心理学与利益相关方分析的成果。该模型旨在超越传统方法的还原论，同时也避免放弃任何验证标准的相对主义立场，提供一个在情境中理解并改造社会文化系统的强健理论与方法论框架。

---

2. 生态-整体模型的理论基础

2.1. 意向性作为生命系统的普遍属性

我们模型的第一个理论支柱是将意向性视为所有生命系统的基本属性，而非人类意识的专属特征。Mascarell（2024a）**提出三种普遍意向功能**，**在所有复**杂性层次（从细胞到社会）中运作：

a) **指涉**：**系**统通过此功能裁剪、区分或使一个有意义的整体浮现，成为其行为的"对象"。经验证据充分：从细菌化学受体辨别特定配体（Koshland, 1981），**到完形知**觉组织结构化整体（Köhler, 1929），**再到社会系**统将公共问题主题化（Luhmann, 1984）。**指涉不要求意**识；注意可以内隐运作，引导系统朝向某些内容，而无现象经验（Bargh & Chartrand, 1999）。

b) **验证**：**系**统通过此功能在与环境的耦合中确认指涉的相关性或可行性。预测编码框架提供了最完整的模型：大脑生成预测并与实际信号比较，最小化预测误差（Friston, 2010）。这种验证广泛发生在亚个人层面，也体现在运动习惯（Merleau-Ponty, 1945）**和社会合法化机制中**（Berger & Luckmann, 1966）。

c) **效价**：**系**统通过此功能为呈现并验证的整体赋予情感-动机负荷，因吸引或排斥而朝向它。情感神经科学已识别出专门负责基本情绪状态的大脑系统（Panksepp, 1998），Damasio（1994）**表明躯体**标记对决策不可或缺。效价并非

二元，而是具有程度、混合与调制，其功能核心与细菌趋化性连续（Macnab & Koshland, 1972）。

这三种功能并非顺序运作，而是作为单一意向行为的同时发生方面。这种概念超越了Brentano（1874）**的意**识主义，为理解不同层次能动性之间的连续性提供了经验基础。

2.2. 主体与功能组件的多层次本体论

第二个理论支柱是一种本体论，精确区分行使意向性的系统与其组成组件。根据Mascarell（2024a, 2024b）， **我**们提出以下能动性层次：个体（人）、群体（团队、家庭、班级）、社区（邻里、协会、俱乐部、学校）和社会（机构、组织、联合会、企业、公司）。这些层次之间的关系不是独立的，而是嵌套的相互依存。每个主体都栖居于一个更大的生态系统之中，并作为其一部分；同时，该生态系统也构成其自身：个体作为能动者，同时是群体、社区和政治制度社会的一部分。这种多层次本体论允许一种非还原论的科学，其中解释不是消除、还原或孤立层次，而是展示一个层次的属性如何从其组件的组织及其与邻近层次的耦合中涌现（Anderson, 1972）。

2.3. 利益相关方及其角色变化

第三个理论支柱来自McGinn和Welsh（2001）发展的利益相关方分析。这两位作者将利益相关方定义为对某项特定行动及其后果有共同利益，或受该行动影响的人或群体。该框架的重要性在于它承认利益相关方随情境变化并改变情境，且其参与因时间和任务类型而异。McGinn和Welsh（2001）**提出的方法**论包括交叉这些时刻与任务和活动的矩阵，允许全面识别利益相关方及其变化中的优先事项。

2.4. 社会文化系统的复杂性

第四个理论支柱来自复杂系统理论在社会文化系统中的应用。Mascarell（2018）识别了这些系统的四个基本属性：

1. **指向性**：**生物及其社会是有目的指向的意向系**统。因此，必须将研究对象和研究者自身的显性或隐性利益纳入研究。

2. **连接性**：**系**统由相互依赖的要素组成。试图解释某个要素的发展而不考虑其与其他要素的关系是没有意义的。
3. **层次化**：**复**杂系统的组件根据特定领域的需求和挑战组织为专门层次。在确定和权衡相关变量、判定原因和归责时必须考虑这一点。
4. **学习与演化**：**系**统的特征是非线性的耦合过程，因此线性的因果解释是不够的。此外，动态系统必须被理解为在能动者层面和社会结构层面都是学习系统。

这些属性要求一种超越单因素或简单多因素分析的研究方法，采用一种整体视角，涵盖能动者与其环境之间复杂的关系网络。

2.5. 规范基础：作为内在标准的人类需求

对生态学和后形而上学方法的一个常见反对意见是它们会导致相对主义或虚无主义。Mascarell（2024b）**通**过对需求和欲望作出关键区分来回应这一反对意见：

- **人类需求**：**是有限的、普遍的，并在三个相互关**联的层次上运作：个人、社会与自然。当一个行为满足某种人类需求而不阻碍系统中其他需求的满足时，该行为更具可行性（更适当、更健康、更公正）。
- **欲望**：**是无限的、文化塑造的，可能**对需求具有功能性或功能障碍性。

这种内在的规范基础使得所提出的方法论并非任意：其有效性在于它帮助个人和集体理解和改造其行为，朝着在个人、社会与自然层面更好地满足其需求的方向发展。提出它的权威不是逻辑证明的真理，而是其在人类生活于其生态和社会情境中的可证实的有用性。

---

3. 复杂系统研究的整体方法论

3.1. 系统的配置与约束

要应用所提出的研究模型，我们必须从正确定义系统中的能动者与约束条件入手，并按尺度将其组织起来（表1）。

表1. 按能动性层次的教育系统配置

能动者	时间	空间	规范	目的
政治/行政系统（层次4）	生命周期	社会	教育立法	包容 / 实现效益
校长/学校中心（层次3）	教育周期	学校社区	学校规章	整合 / 促进
教师/班级小组（层次2）	学年	班级	课堂规范	教学 / 通过
学生（层次1）	活动	个体	道德与价值观	学习 / 改进

3.2. 利益相关方的多层次分析

第三个理论支柱来自McGinn和Welsh（2001）发展的利益相关方分析。这两位作者将利益相关方定义为对某项特定行动及其后果有共同利益，或受该行动影响的人或群体。该框架的重要性在于它承认利益相关方随情境变化并改变情境，且其参与因时间和任务类型而异。McGinn和Welsh（2001）提出的方法论包括交叉这些时刻与任务和活动的矩阵，允许全面识别利益相关方及其变化中的优先事项。

表2. 教育系统中利益相关能动者的意向

利益相关方 ↓ → 系统能动者	政治/行政系统	校长/学校中心	教师/班级小组	学生
政治-行政系统（含执行与决策层）	改进成果或改变课程 / 改进需求或改变供给	提高效益或改变学校 / 改进成果或改变组织	改进教师培训 / 改进教师分配	改进晋升标准 / 改进学生分配

利益相关方 ↓ → 系统能动者	政治/行政系统	校长/学校中心	教师/班级小组	学生
学校中心	改进成果或转学	改进关系或换组	改进任务或改变活动	改进教学或改变方法
班级小组	改进期望或改变专业	改进成绩或改变项目	改进关系或换组	改进学习或改变策略
学生	改善教育条件或改变体制	改善学校环境或换校	改善教学实践或换老师	改进成绩或改变习惯

3.3. 八个主动问题作为探究工具

所提出的方法论通过回答八个主动问题来表达，这些问题展开了普遍的意向功能（指涉、验证和效价），并将其锚定在每个能动者和整个系统的具体维度中：执行、历史、时间和地点。这些问题不是僵化的算法，而是情境行为探究的启发式指南（表3）。

表3. 八个主动问题

问题	维度	意向功能
谁？	主体：身体、气质、传记、能力、关系	指涉
什么？	浮现的整体，作为系统的图形	指涉
如何？	执行方式：习惯、身体风格、内隐知识	指涉/验证
为何？	系统目的：维持、保护或追求什么	效价
为什么？	因果谱系：耦合史、近端触发、远程原因	验证

问题	维度	意向功能
多少？	**效价**强度与符**号**	**效价**
何时？	时间性：节奏、阶段、周期、时**机**	**指涉/效价**
何地？	**行**为生态：物理环境、社会生态位、可供**性**	验证/**效价**

在研究实践中，这些问题分五个阶段应用：（1）**界定行**为及其主体；（2）**系**统展开八个问题；（3）**关注**隐性层面（姿态、常规、未主题化的物质条件）；（4）**当行**为是集体性时进行视角三角验证；（5）**向参与者反**馈以进行主体间验证。将身体和物质情境作为信息来源并非附属，而是将认知视为具身和情境化的直接后果（Merleau-Ponty, 1945; Clark, 1997）。

3.4. 方法论整合：生态研究协议

三个方法论框架（系统配置、利益相关方分析、八个主动问题）的整合产生了一个研究协议，能够在不同尺度上处理复杂系统。该协议包括六个阶段：

阶段1：生态界定系统

- **定**义系统边界（微观、中观或宏观）
- 识别各能动性层次的主**体**
- **描述其嵌入的物理、社会与**规范环**境**
- 应用"**何地？**"问题以生态地定位行为或过**程**

阶段2：结构配置分析

- **按五个**维度描述系统组织：能动者、时间、空间、规范、目**的**
- 识别层次间的相互依赖
- 应用"谁？"问题以表征能动者的身体、气质、传记与关系维**度**

阶段3：识别利益相关方及其角色

- **列出潜在利益相关方**（**生**产者、分配者、使用者）
- 识别他们最可能参与的时**刻**
- 应用"**何**时？"问题以理解过程的时间**性**

- 应用"**什么？**"问题以为每个能动者定义浮现的有意义整**体**

阶段4：意向与动机分析

- **构建能**动者意向矩阵
- 识别指导行动的效价（吸引与排斥）
- 应用"为何？"问题以理解系统目**的**
- 应用"**多少？**"问题以评估效价强度与符**号**

阶段5：执行与验证方式分析

- **描述系**统中运作的习惯、常规与内隐知识
- 识别验证指涉的（显性与隐性）机**制**
- 应用"**如何？**"问题以探索执行方**式**
- 应用"为什么？"问题以追溯因果谱**系**

阶段6：规范评估与变革提议

- **从**满足人类需求（个人、社会、自然）角度评估行为可行**性**
- 识别变革的杠杆**点**
- **模**拟可能干预的效**果**
- 应用内部一致性标准比较系统或时间**点**

---

4. 模型在教育系统中的应用

4.1. 微观尺度：个体与课堂

在微观层面，模型聚焦于学生、教师或教学互动的行为。八个主动问题特别关注身体与传记维度：

- **谁？**：**学生或教**师的特征：个人史、气质、能力、学习或教学风格。
- **什么？**：**作**为图形浮现的任务、内容或情境。
- **如何？**：**学**习习惯、策略、教学风格、互动模式。
- **为何？**：动机与目的：为通过而学，为理解而学，为改进而学？

- **为什么？**：**困**难或成就的谱系：耦合史、先前经验。
- **多少？**：**情感**强度、激活水平、情感负荷。
- **何时？**：**学**习节奏、活动序列、关键节点。
- **何地？**：课堂物质条件、社会生态位、可供性。

此尺度的利益相关方分析包括学生、教师、家长、同伴和辅导员。相关时刻为日常活动、评估和层次间过渡。

4.2. 中观尺度：学校与社区

在中观层面，模型聚焦于学校组织及其社区。系统配置特别关注制度维度：

- **谁？**：**学校作**为组织、管理团队、教师团队、教育社区。
- **什么？**：**教育**项目、课程计划、共存规范作为相关图形。
- **如何？**：**决策**过程、领导风格、组织常规。
- **为何？**：**学校使命、**战略目标、教育目的。
- **为什么？**：**学校史、制**约其的政策、社会人口背景。
- **多少？**：**学校氛**围、冲突水平、团队凝聚力。
- **何时？**：**教育周期、**规划与评估时刻、过渡。
- **何地？**：**社区、**邻域、学校的物理与社会环境。

此尺度的利益相关方包括管理层、教师、学生、家庭、非教学人员、教育行政部门、工会和地方社区。相关时刻为教育项目制定、年度规划、评估过程和课程改革。

4.3. 宏观尺度：国家与国际教育系统

在宏观层面，模型聚焦于教育系统整体及其与其他系统的关系。能动者意向矩阵应用于政治与行政层次：

- **谁？**：**教育部、政党、社会主体、国**际组织。
- **什么？**：**教育政策、改革、**项目、评估报告。
- **如何？**：**政策制定**过程、实施机制、评估系统。
- **为何？**：**系**统目标：包容、质量、公平、效率、竞争力。
- **为什么？**：**系**统史、经济与社会条件、国际影响。

- **多少？**：**投**资水平、覆盖率、学习成果、不平等。
- **何时？**：**政治周期、改革**时刻、外部评估过程。
- **何地？**：**国家与国**际情境、全球化、超国家趋势。

此尺度的利益相关方包括政府、议会、工会、雇主协会、家长协会、国际组织（世界银行、OECD、UNESCO）**、媒体、大学和**压力集团。相关时刻为教育法制定、外部评估过程（PISA, TIMSS）**、**结构改革和权力下放。

4.4. 尺度间整合：多层次生态模型

模型的力量在于其将不同尺度整合到多层次生态分析中的能力。一个教育现象（如学业失败、隔离、教学创新）在同时分析三个层次及其相互联系时能得到更好理解。系统配置表和意向矩阵能够追踪宏观决策如何制约中观和微观可能性，以及微观创新如何影响更高层次。

生态-整体研究的特点：（1）**不将**现象还原为单一分析层次；（2）**不将**现象与其生态情境隔离；（3）**不忽略各**层次能动者的意向性；（4）**不放弃基于人**类需求的规范标准；（5）**不放弃以**变革作为研究目的。

---

5. 效度与比较标准

5.1. 内部效度：系统一致性

当一个系统的宣称目标与所用手段、宣称价值与实际实践、以及不同能动者期望与其行动之间存在适当对应时，该系统具有内部一致性。能动者意向矩阵可评估这种一致性：如果一个能动者的目的与另一个系统性矛盾，系统将趋向功能失调。该模型超越了相对解释问题，因为它不施加外部评价标准，而是评估系统内部一致性及其满足普遍人类需求的能力。这允许比较系统或时间点而不陷入民族中心主义或相对主义。

5.2. 外部效度：演化能力

一个系统如果表现出以下能力则具有演化可行性：（1）**从**错误中学习并调整策略；（2）**适**应环境变化而不失其身份；（3）**向更好**满足人类需求的方向转变。系统间或时间点间的比较通过评估其演化或退化趋势进行。一个改善内部一致性和满足人类需求能力的系统比一个恶化的系统"**更具可行性**"。这一标准允许基于可观察后果的客观比较，无需诉诸形而上学超越。

5.3. 生态比较

所提出的比较方法基于系统内部一致性和演化能力的分析，而非去情境化的点测量比较。生态比较具有以下特征：（1）时间性：比较的不是系统的"**快照**"，**而是演化**轨迹；（2）**情境化**：**在**评估一致性时考虑每个系统的独特性（历史、文化、物质条件）；（3）**多**维性：评估多个维度（获取、保留、分类、安置）及其相互关系；（4）**参与性**：让利益相关方参与比较标准的定义；（5）变革目的：比较用于识别杠杆点和设计干预措施，而非仅用于对系统分类。

5.4. 基于生态-整体模型的教育质量评估

为示例模型应用，表4**从各能**动者角度呈现了教育质量生态指标，理解为系统满足所有参与者人类需求的能力，而非孤立测量。

表4. 按能动性层次的教育质量生态指标

层**次**	质量指标
宏观（政策）	**存在参与和**问责机制；按需而非按权力分配资源；保护教育权利的法律框架；减少隔离和排斥的政**策**
中观（学校）	**合作氛**围和决策参与；灵活使用空间与时间以回应多样化需求；面向改进的形成性评估；创新和适应情境的能**力**
中观/**微**观（教师）	**主**动和合作的方法论，整合多样性；关注学习的情感与关系维度；真实包容不同能力学生；持续培训和专业发展支**持**
微观（学生）	发展认知、社交和情感能力；有意义且功能性的学习；积极参与知识建构；福祉和群体归属**感**

这些指标不是通用的核对清单，而是指导标准，需适应每个具体情境。其价值不在机械应用，而在于引导从生态和人类需求视角反思和转变教育系统的能力。

---

6. 结论与展望

我们提出的基于生态学视角的多尺度复杂系统整体研究模型，为长期主导社会科学与教育学的客观主义、逻辑主义、个体主义和还原论范式提供了强健的替代方案。其理论基础——**意向性作**为生命系统普遍属性、多层次主体与功能组件本体论、利益相关方及其角色变化分析、社会文化系统复杂性——为理解教育与社会系统动态提供了连贯且经验基础扎实的框架。

所提出的方法论，整合了八个主动问题、多层次利益相关方分析和系统配置，为在不同尺度上研究和转化行为提供了具体工具。微观、中观和宏观尺度的区分及其整合，超越仅限单一分析层次的方法的还原论。

模型的效度标准——**在个人、社会和自然**层面满足有限且普遍的人类需求——**提供了内在的**规范基础，既避免相对主义，也不诉诸形而上学超越。基于系统内部一致性和演化能力的生态比较，为去情境化的点测量比较提供了替代方案。

该模型的展望是多方面的：（1）**教育研究**：设计考虑教育系统在其整体和独特情境中复杂性的比较研究；（2）**政策**评估：分析宣称目标与教育政策实际效果之间的一致性；（3）**学校改**进：识别教育机构转型的杠杆点；（4）**教**师培训：发展生态分析教育情境的能力；（5）课程设计：制定考虑所有利益相关方需求的课程。

意向性, **作**为生命本身的逻辑，以及人类需求，作为我们行为可行性的内在标准，是构建真正整合的、服务于生命的科学的两大支柱。

参考文献

Anderson, P. W. (1972). More is different. *Science*, 177(4047), 393-396.

Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54(7), 462-479.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Doubleday.

Brentano, F. (1874). *Psychologie vom empirischen Standpunkte*. Duncker & Humblot.

Clark, A. (1997). *Being there: Putting brain, body, and world together again*. MIT Press.

Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Putnam.

Friston, K. (2010). The free-energy principle: A unified brain theory? *Nature Reviews Neuroscience*, 11(2), 127-138.

Köhler, W. (1929). *Gestalt psychology*. Liveright.

Koshland, D. E. (1981). Biochemistry of sensing and adaptation in a simple bacterial system. *Annual Review of Biochemistry*, 50, 765-782.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.

Macnab, R. M., & Koshland, D. E. (1972). The gradient-sensing mechanism in bacterial chemotaxis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 69(9), 2509-2512.

Mascarell, E. (2018). La perspectiva ecológica en la investigación comparada. In I. González Pérez & A. F. Canales Serrano (Coords.), *XVI Congreso Nacional Educación Comparada: Educación e inclusión* (pp. 102-108). Universidad de La Laguna.

Mascarell, E. (2024a). *Hacia una psicología ecosistémica del acto. Referencia, validación y valencia como funciones intencionales universales*. https://archive.org/details/

Mascarell, E. (2024b). *El conjunto de las necesidades humanas y la urgencia de la distinción entre necesidades y deseos*. https://archive.org/details/el-conjunto-de-las-necesidades-humanas-y-la-urgencia-de-la-distincion-entre-necesidades-y-deseos

Mascarell, E. (2024c). *Escala y dimensiones del desarrollo humano*. https://archive.org/details/escala-y-dimensiones-del-desarrollo-humano

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1984). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria.

McGinn, N., & Welsh, T. (2001). Hacia una metodología para el análisis de portadores de intereses. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI(1), 15-40.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.